

Scholtz, Harald

Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 963-971



Quellenangabe/ Reference:

Scholtz, Harald: Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 963-971 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141875 - DOI: 10.25656/01:14187

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141875>

<https://doi.org/10.25656/01:14187>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

I. Essay

- GÜNTHER BITTNER Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

- DIETHER HOPF Schulprobleme der Ausländerkinder 839
- KARL-HEINZ HAGE Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863
- HELMUT LUKESCH Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879
- GEORG MARKOU Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893
- WERNER SCHIFFAUER Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911
- REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925
- NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941
- CHRISTIAN PETRY Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

III. Weiterer Beitrag

- HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

IV. Besprechungen

- HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973
- HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978
- ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982
- ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984
- ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985
- Pädagogische Neuerscheinungen 989

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Ilitsstraße 7, 1000 Berlin 33.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,— + DM 4,— Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,— + DM 4,— Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,—, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernschsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik

Nach dem Zweiten Weltkrieg ist das für Deutschland charakteristische Phänomen „Jugendbewegung“ zum einen als eine Reformströmung der wilhelminischen Epoche behandelt worden, die von (bürgerlichen) jungen Menschen selbst gestaltet wurde; zum anderen als Organisationsform der Jugendarbeit, die in der Weimarer Zeit stilbildend wirkte und an deren Ende in ein prekäres Verhältnis zum Nationalsozialismus geriet. Dagegen ist die sozialgeschichtliche Fragestellung nach der Konfliktlage, die zur Entstehung der Jugendbewegung führte (LÜTKENS 1925), erst nach 1968 weiterverfolgt worden. Die erziehungspolitische Dimension dieser Konfliktlage soll im folgenden näher untersucht werden.

Während bisher die Selbstzeugnisse der Bewegung und damit die Bedürfnislage und das Wollen ihrer Anhänger im Mittelpunkt standen, soll hier nach den durch die Autonomiebestrebungen bewirkten Veränderungen der Machtverhältnisse und Funktionszuweisungen auf dem Erziehungssektor gefragt werden. Dadurch kann sowohl die spezifische Art und Weise der Ausbreitung dieser Bewegung erklärt sowie die Frage beantwortet werden, zu wessen Nutzen und Lasten sie von außen gefördert wurde. Dabei muß von einem zentralen Angebot ausgegangen werden, das zum Angelpunkt der Veränderungen auf dem Erziehungssektor wurde. Diesen Angelpunkt zu finden, wird eher erschwert als erleichtert durch die Tatsache, daß sich die „Wandervogelbewegung“ von Anfang an durch Deutungen ihrer eigenen Geschichte ein Selbstverständnis und auch Publizität verschafft hat; mit gutem Grund hat man HANS BLÜHERS „Geschichte des Wandervogels“ (1912) als die erste „Grundschrift“ der deutschen Jugendbewegung angesehen.

Während die Historiker, von schriftlich fixierten Willensbekundungen ausgehend, Erklärungen für die Triebkraft der Bewegung schuldig blieben, wurde diese Erklärung aus soziologischer Sicht allzu schnell geliefert. So deutete sie der Jugendsoziologe S. N. EISENSTADT als „Jugendrevolte“, als „totale Auflehnung gegen die bestehende Sozialordnung in ihrer Gesamtheit“ mit der „Tendenz zur völligen Unterbrechung der Kommunikation mit der bestehenden Erwachsenengesellschaft“ (1966, S. 110, 328ff.). Ein Erziehungshistoriker hob dagegen für die 1. Phase (1896–1912) „bukolische Genußmentalität, romantisch-euphorische[n] Stimmungsüberschwang, die Wiederentdeckung sozialer brüderlicher Urformen“ als charakteristisch hervor (ROSENBUSCH 1973, S. 50), womit er weder die Dynamik der Bewegung noch ihr elitäres Bewußtsein erklärte. Aus dieser Arbeit ist zu lernen, daß die Selbstzeugnisse allein keine zureichende Grundlage für die historische Würdigung dieser sozialen Bewegung innerhalb der jungen Generation abgeben. Deshalb wird hier das Angebot dieser Bewegung als Handlungskonzept (freilich sehr allgemein gehalten) und als eine Antwort auf die erziehungspolitische Problemstellung der wilhelminischen Zeit interpretiert. Aus der Darstellung dieser spezifischen Antwort werden sich dann auch Perspektiven für die Beurteilung der Jugendpolitik in ihrem Verhältnis zu den pädagogischen Ansprüchen an die Schule in späteren Phasen ergeben.

Erst das Angebot zur Selbsterziehung machte den „Wandervogel“ zu einer Bewegung der Jugend; so sahen es ihre Förderer und die Beteiligten, doch diese erst in rückschauender Betrachtung (NATORP 1914, S. 18; BOHNENKAMP in: *Jugendbewegung*, 1963, S. 37), nicht in der damaligen Situation (dazu ROSENBUSCH 1973, S. 63f.). Wenn dieses Angebot einer recht kleinen Gruppierung von Jugendwandervereinen allmählich das Ansehen verschaffte, eine „deutsche Jugendbewegung“ zu repräsentieren, dann mußte es das Spannungsverhältnis der neu aufkommenden Verselbständigungsbestrebungen einer (proportional zur Gesellschaft stark anwachsenden) Jugend zum etablierten Erziehungssystem auf eine Weise bestimmen, die zumindest für einige der Erziehungsmächte akzeptabel war.

Den Begründer des „Ur-Wandervogels“, KARL FISCHER, haben Ideen FRÖBELS von einer Selbsterziehung durch Selbständigkeit bestimmt (AHRENS 1939, S. 26). Wenn von Selbsterziehung in der Öffentlichkeit auch erst auf dem berühmt gewordenen Fest am „Hohen Meißner“ (1913) die Rede war, also beim Übergang zur „Freideutschen Jugendbewegung“, so spricht das nicht gegen eine schon zuvor geübte Praxis. Dort weitete sich vielmehr das konkret erlebte Angebot zur Selbsterziehung, etwa durch die Wanderfahrt (AUFMUTH 1979, S. 221–228), für die jungen Zuhörer zu der allgemeinen Alternative „Lebensreform oder Geistesreform“ (*Der Anfang* 1913, S. 198), die unter den erwachsenen Sprechern, vornehmlich von BRUNO LEMKE, einem Schüler des Sozialpädagogen PAUL NATORP, und GUSTAV WYNEKEN, dem Leiter des Landerziehungsheims „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“, verhandelt wurde.

Beredter als die hochtönende „Meißner-Formel“ bezeugen die Umstände, unter denen sie zustande kam, die Art der Selbständigkeit, die in den Gruppen herrschte. Erwähnt sei nur, daß es sich bei diesem Fest um eine Alternativveranstaltung handelte sowohl zur Einweihung des Völkerschlacht-Denkmal in Leipzig wie zum Festumzug anlässlich des 25jährigen Regierungsjubiläums WILHELMS II. in Berlin. Die Auffassung der jungen Wortführer der Gruppen von Selbsterziehung kam deutlicher, als es unter dem Druck der Situation vor dem Meißner-Fest möglich war, in der Neufassung der Meißner-Formel vom März 1914 zum Ausdruck, mit der sich diese Wortführer vor allem von dem Einfluß WYNEKENS befreien wollten:

„Als Freideutsche Jugend treten Jugendbünde zusammen, die von der Jugend selber geschaffen sind... Die Vermittlung (Aneignung) der Werte, welche die Älteren erworben und überliefert haben, wollen wir dadurch ergänzen, daß wir mit innerer Wahrhaftigkeit unter eigener Verantwortung unsere Kräfte selber entwickeln. Wirtschaftliche, konfessionelle und politische Stellungnahme lehnen wir (als vorzeitige Bindung dieser unserer Selbsterziehung) ab...“ (AHLBORN 1917, S. 21f.).

Die in Klammern gesetzten Formulierungen weisen auf eine intensive Reflexion über das Verhältnis von Fremd- und Selbsterziehung hin, das aufgrund eigener Erfahrungen geklärt wurde. Nicht das Aufbegehren gegen bestehende Erziehungsverhältnisse drückt sich in dieser Willenserklärung aus, sondern das Selbstbewußtsein, sich ein neues Feld zur freien Entfaltung erobert zu haben, das man durch Nötigungen zur Positionsfestlegung nicht vorzeitig, also vor Eintritt in die Rolle des Erwachsenen, eingeschränkt sehen wollte. Die ersten historisch-kritischen Darstellungen der Wandervogelzeit haben mit gutem Grund davor gewarnt, den Konflikt mit Elternhaus und Schule zu dramatisieren (FROBENIUS, AHRENS). Während sich nämlich den Jugendlichen die Aktivität im Wandervogel als Selbstentfaltung darstellte („wie selbst erfäßer Sinn das gebot“; BOHNENKAMP 1974, S. 32), konnte den aus der Mittelschicht stammenden Eltern ein Moratorium hinsichtlich der

politischen und sozialen Entscheidungen, wie es hier gefordert wurde, angesichts der explosiven Situation der Vorkriegszeit durchaus willkommen sein, zumal ihnen von den Psychologen das Jugendalter als ein besonders kritischer Lebensabschnitt dargestellt wurde (GILLIS 1980, S. 159).

Jedenfalls läßt es eine solche Überlegung nicht abwegig erscheinen, genauer nach der Interessenlage zu fragen, die einer solchen Rebellion in Fragen des gesellschaftlichen Umgangs förderlich waren. Denn daß Teile der jungen Generation in einer autoritär strukturierten Gesellschaft, die über funktionierende Mittel zur sozialen Kontrolle verfügte, nicht ohne Rückhalt diese Veränderung sozio-kultureller Normen zustande bringen konnten, hat jüngst AUFMUTH (1979) überzeugend dargelegt. Er ist der Auffassung, daß das Wandern als Verhaltensform „in einer unmittelbaren Beziehung zu den abstrakt-ideell gemeinten Anweisungen des Bildungsbürgertums an seine Jugend stand“ (S. 221). Doch wenn eine direkte Verbindung zwischen „Gebildeten-Revolte“ und Jugendbewegung hergestellt wird (LINSE 1976, S. 119), muß an das Autonomiepostulat im Selbsterziehungskonzept erinnert werden. Statt von einem nicht streng abgrenzbaren „Bildungsbürgertum“ zu sprechen, hat ROESSLER (1957, S. 162) die Herkunftsschicht der „Wandervögel“ vorwiegend im „neuen Mittelstand“ gesehen und diese von der Jugend des Besitzbürgertums abgegrenzt, die, wenn sie opponierte, literarisch-ästhetische Formen bevorzugte. Als spezifisch „bildungsbürgerliche“ Wunschvorstellung wird man jene „Mischung zwischen naturmystischem Bohemientum und Korporationismus“ (ROSENMAYR 1974, S. 64) schwerlich bezeichnen können, aus der sich die Bezugspunkte für ein charakterliches Training ergaben. Freilich muß auch gesehen werden, daß diese Bezugspunkte im Zuge der Ausbreitung der Jugendbewegung zu „Lebensformen“ verblaßten, die allgemein zugänglich waren.

Damit ist die Frage angesprochen, welchen Preis die Jugendbewegung dafür zahlen mußte, daß sie sich den Reproduktionsinteressen der gesellschaftlichen Gruppen zu entziehen suchte. Er ist in der Ausblendung politischer und sozialer Realitäten zu sehen, durch die ein von den vorhandenen Problemen abgehobener Dezisionismus vorbereitet wurde. Die aktivsten unter der Jugend des aufsteigenden Mittelstandes zogen sich in elitäre Kreise jenseits des schulischen oder beruflichen Alltags zurück und dispensierten sich dadurch von der Aufgabe, im Alltag an einem Demokratisierungsprozeß mitzuwirken. Zudem sah sich die Schule durch den formalen Anspruch der Jugendbewegung, die „innere Reife“ zu fördern, von der Aufgabe dispensiert, ihrerseits einen Beitrag zur sozialen Erziehung zu leisten.

Angesichts dieser Folgerungen, die sich aus dem Selbsterziehungskonzept der „Freideutschen“ ziehen lassen, muß mehr noch als nach den Interessen der Herkunftsschichten danach gefragt werden, welche Bedeutung dieser Bewegung erziehungspolitisch, im Hinblick auf die Veränderung oder Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse, zuzumessen ist. Denn die höheren Schulen waren der Vision WILHELMS II. ja keineswegs darin gefolgt, das Vorbild der Kadettenanstalten für sich zu akzeptieren. Andererseits ließen sich die Traditionen einer Wissensvermittlung, bei der die sozio-kulturellen Veränderungen ausgeblendet blieben, nicht mehr weiterführen. Angesichts dieser Umbruchstimmung ist es nicht verwunderlich, daß viele Reformpädagogen das Bündnis mit der Jugendbewegung suchten. Dort aber, wo die Schule selbst zum Austragungsort jener „Kulturrevolution“ gemacht werden sollte, wie es WYNEKENS Anhänger anstrebten, bezog das Gros der

Freideutschen, unter dem Einfluß NATORPS, Position gegen sie (KARL 1973, S. 112f.). Charakterbildung sollte sich, in „Ergänzung“ zu den bestehenden Erziehungsverhältnissen, in den Jugendbünden unter eigener Verantwortung und mit innerer Wahrhaftigkeit abspielen, weil man davon ausging, daß in den sonstigen Erziehungsverhältnissen weder Mitverantwortung gefragt war noch „Wahrhaftigkeit“ gelebt werden konnte.

Die folgenden Thesen sollen das erziehungspolitische Interesse an der Tolerierung der Jugendbewegung begründen und auf die Beschränkungen hinweisen, denen die Innovationsimpulse der Jugendbewegung für das Erziehungswesen dadurch unterworfen waren.

(1) Der Jugendbewegung ist ein Freiraum vom Staat zugestanden worden, weil sie in sein erziehungspolitisches Konzept paßte. (2) Die von ihr praktizierte Selbsterziehung konnte als Modellfall einer akzeptablen Eigenaktivität angesehen werden, weil sie politische Indifferenz garantierte. (3) Ihrer Herkunftsschicht gegenüber reproduzierte die Jugendbewegung nur das Dilemma, in das die am erzieherischen Wert der Schulbildung zweifelnden Bildungsbürger geraten waren. Deren Forderung, sich charakterlich zu bewähren, verbaute der Wandervogelbewegung den Weg zu sozialpolitisch relevanten Reformimpulsen. (4) Der geäußerte Wille zur Selbstbestimmung wirkte einer Vermischung von Schulbildung und Jugenderziehung mit einer politischen Ausrichtung entgegen. Um so mehr war es für die Erziehungspolitik von Bedeutung, ob sich die in der Wandervogelbewegung aufgewachsene Jugendelite vom geschichtlich bedingten Modell ihrer eigenen Erziehung zu emanzipieren und die Übernahme politisch-gesellschaftlicher Verantwortung zu praktizieren verstand.

Zu (1): Aus der (unpolitischen) Sicht der Beteiligten ist es sicher richtig, wenn die „Selbsterziehung“ lediglich als „abenteuerliches Spiel der Jugend mit ihrem freien Raum, in ihrer ‚Fohlenkoppel‘“ gekennzeichnet wurde (RAAPKE 1958, S. 161); als historischer Befund ist diese Feststellung irreführend. Zunächst ist festzuhalten, daß bis zur Schulentlassung „die Schule im Verein mit dem Hause und zuletzt der Staat als Veranstalter und Regierer des Schulwesens den Hauptteil der Verantwortung über die Schuljugend“ übernommen hatten (NATORP 1914, S. 14). Auch kompensatorische Angebote konnten dieser Kontrolle nicht ausweichen. Für eine zeitliche Begrenzung des Schulunterrichts hatte sich WILHELM II. schon bald nach seinem Amtsantritt eingesetzt. Seine Erziehungspolitik soll hier unter Berücksichtigung seiner grundlegenden Spekulation behandelt werden: „Durch die Ausdehnung bürgerlicher Freiheit ist das Verlangen nach politischer oft gedämpft worden“ (HOFFMANN 1970, S. 59). Diese Maxime hatte für die angeschnittene Frage der Schaffung freier Zeit zur Folge, daß 1891 um so strenger geheime Schülerverbindungen verboten wurden, mit der Begründung, sie könnten sich studentischen (Un-)Sitten annähern. Auch an das Reichsvereinsgesetz ist zu erinnern, das 1908 die politischen Zusammenschlüsse von Jugendlichen unter 18 Jahren verbot, wodurch die seit 1904 sich politisch organisierende Arbeiterjugend ihre Eigenständigkeit verlor (GIESECKE 1971, S. 36). Auf das Verbot von Schülerverbindungen nahm auch GURLITT Bezug, der wesentlich zur Förderung des „Wandervogels“ am Gymnasium Steglitz, seinem Ursprungsort, beitrug und sich der Öffentlichkeit durch „Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen“ (1902) bekanntmachte. In seinem Bericht über den „Wandervogel“ an das preußische Kultusministerium pries er diesen als „gesundes“ Gegenmittel gegenüber den Schülerverbindungen, aber auch als

„Vorschule zum Militärdienste“ (KINDT 1968, S. 53 ff.). Das Ministerium reagierte mit der Anregung, diesen Bericht in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ zu veröffentlichen, was 1903 geschah.

Befürchtungen hinsichtlich einer „Jugendrevolte“ bestanden also nicht, ja der Staat zeigte sich an der Propagierung dieser „gesunden“ Aktivität interessiert. Wenn schon WILHELM II. mit dem auf der Schulkonferenz von 1890 verkündeten Anspruch: „Ich führe die Jugend... zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen“, wenig Anklang in den Schulen gefunden hatte, so konnte man Aktivitäten, die eine konsum-asketische, wenn nicht „spartanische“ Mentalität trainierten, schwerlich verbieten. Wenn dem Bildungsbürgertum auch weniger als dem Kaiser an der militärischen Nutzung jugendlicher Vitalität lag, so hatte man jedenfalls „gehofft“ und erwartet, daß „die Jugend selber sich aufrafft zu wollen“ (NATORP 1914, S. 7). Ein internes Fazit lautete 1903, der Wandervogel habe über die körperliche Kräftigung hinaus „den Willen gestählt“ und das „Selbstgefühl stark gehoben“, auch bei einigen Älteren die „Absicht“ genährt, „energisch für das Geistige zu wirken“ (KINDT 1968, S. 48). Die Profilierung, die dadurch einsetzte und zu den damals allgemein üblichen „Sezessionen“ führte, berührte in keinem Fall die selbstverständliche Basis einer obrigkeitstreuen und vaterländischen Gesinnung. 1914 gab es einen Anlaß, diese Gesinnungsbasis unter Beweis zu stellen, als Gruppen in die „Freideutsche Jugend“ nicht aufgenommen wurden, die auf Anregung von WYNEKEN „Schülersprechsäle“ eingerichtet und sich eine Zeitschrift in dem in Wien und Berlin erscheinenden „Der Anfang“ geschaffen hatten.

Die erzieherische Wirkung der Zugehörigkeit zu den Wandervogelgruppen kann nur von einem Verständnis von Selbsterziehung, das auf bewußte und autoritätsgelenkte Prozesse in einer Jugendgruppe fixiert ist (RAAPKE 1958), geleugnet werden. Tatsächlich aber gestaltete sich bis 1914 der „freie Raum im Jugendleben“ zum Bewährungsfeld, das von recht präzisen Erwartungen bestimmt war. Es galt, die Verinnerlichung sozialer Normen zu beweisen und sich aktiv die Wunschvorstellungen einer in die gesellschaftliche Isolation geratenen altliberalen Bildungsbürgerschicht anzueignen. Wer sich dem Wandervogel anschloß, veränderte sich. Einen überzeugenden Beweis für die nachhaltige Wirkung einer aus der Jugendzeit herrührenden gesinnungsmäßigen Verbundenheit, also der Selbsterziehung, liefert der Zusammenhalt vieler Beteiligten bis ins hohe Alter.

Zu (2): Die Motive für die Gewährung eines Freiraums, der von der Obrigkeit eher für Schüler als für die gleichaltrigen Berufstätigen abgesichert werden konnte, waren unterschiedlich. Dem Staat ging es mehr um die Nutzung der Vitalität für außerberufliche militärische Zwecke, den pädagogisch engagierten Bürgern um einen Ausgleich für die schulische Beanspruchung und die Möglichkeit zu charakterlicher Bewährung. Diese Differenz hatte ihre Vorgeschichte. 1885 sah sich FRIEDRICH PAULSEN genötigt, an den Konsens zwischen Bürokratie und Lehrerschaft darüber zu erinnern, daß der Vorzug einer monarchischen Regierung in ihrer Position jenseits des politischen Meinungsstreits zu sehen sei. Entsprechend hätte der „Lehrstand“, zusammen mit den anderen königlichen Beamten, „Indifferenz gegen die Parteien zu wahren“ (HOFFMANN 1970, S. 66). Als sich jedoch der Monarch selber als parteiisch in Erziehungsfragen bekannte, indem er die Schulen am 1. 5. 1889 anwies, gegen die sozialdemokratischen Lehren zu argumentieren, entfiel die Berechtigung für diese altliberale Forderung. Dieser Erlaß ist mit Recht als

Beginn einer „deutschen Erziehungspolitik“ angesehen worden (E. SPRANGER). Diesem lag weniger an der Einführung eines „staatsbürgerlichen Unterrichts“ als an der Verschärfung des Gesinnungsdrucks. Die Schule sollte jetzt „der Jugend Überzeugungen verschaffen ... zum Bewußtsein bringen ... nachweisen, daß die Staatsgewalt allein ...“ etc. (GIESE 1961, S. 194). Die Legitimationsfunktion der Schule kam damit zum Zuge. Früher dagegen hatte man eher das „Räsonnieren und Diskutieren“ von der Schule fernhalten wollen, Loyalität verlangt Zucht und Gehorsam beansprucht (FURCK 1965, S. 43).

Die Auswirkungen der neuen Forderungen auf die Gymnasialpädagogik und die Didaktik sind noch kaum untersucht worden (SCHMOLDT 1980, S. 54, 78). Zu sehr hat der Ansatz KERSCHENSTEINERS zu einer „staatsbürgerlichen Erziehung“ außerhalb des Gymnasiums die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Er antwortete damit auf den Vorwurf WILHELMS II. gegenüber den Gymnasiallehrern, „hauptsächlich auf den Lernstoff, auf das Lernen und Wissen den Nachdruck gelegt zu haben, aber nicht auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens“ (GIESE 1961, S. 196f.). Im allgemeinen reagierte man auf dieses vor einer Schulkonferenz bezeugte Unverständnis gegenüber dem humanistischen Bildungsideal, welches Lernen immer in Zusammenhang mit „Menschenbildung“ gebracht hatte, damit, daß „der Gedanke einer politischen Erziehung von nun an zu denen gezählt [wurde], mit denen das humanistische Gymnasium ausgehöhlt werden sollte“ (HOFFMANN 1970, S. 70). Die erst in den achtziger Jahren in Umlauf kommende Meinung, „Politik verderbe den Charakter“ (STERNBERGER 1967, S. 14), erklärt, warum die Schulmänner den erziehungspolitischen Forderungen des Kaisers überwiegend mit „froster Korrektheit“ (A. MESSER) begegneten.

Die humanistisch orientierten Bildungsbürger befanden sich in einem Dilemma: Zu einer Zeit, in der die höhere Bildung durch vermehrte Nachfrage eine größere soziale Bedeutung erhielt (TITZE 1973, S. 251f.), wurden dem Gymnasium gesellschaftliche Funktionen angesonnen, die jenseits des Interesses der Pädagogen lagen. Auslese nach anderen Kriterien als denen der geistigen Qualifikation und der Anpassung an die übliche „Schulzucht“ zu betreiben, lag ihnen fern. Ein Beispiel dafür liefert H. BLÜHER in seiner „Geschichte des Wandervogels“: KARL FISCHER, der „Oberbachant“, fiel 1900 im Abitur durch, obwohl er die Sympathien seiner Lehrer besaß. Im Wandervogel sollte der Charakter Anerkennung finden können, außerhalb der Schule. Er sollte sich bewähren können, aber nicht durch die Übernahme einer parteiisch-politischen Gesinnung. Die im Gymnasium zur politischen „Indifferenz“ angehaltenen Schüler sollten im Jugendbund den Modellfall einer scheinbar von wirtschaftlich-sozialen wie von konfessionellen und politischen Bindungen befreiten Altersgruppengemeinschaft demonstrieren. Von dieser „natürlichen“ Gemeinschaft glaubten ihre Förderer, in Verkürzung des ROUSSEAUSCHEN Ansatzes, nicht eine neue Gesellschaft, wohl aber eine „gesündere“ Kultur erwarten zu können. Die Förderung von Selbsterziehung nach Wandervogelart kann also als Reaktion auf den unglaublich gewordenen Führungsanspruch des Kaisers gedeutet werden, aber auch als Alternative zu einer Aktivität der Parteien nach dem Motto: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“; „die Regierung selbst nahm teil an dem Kampf der Parteien um die Jugend“ (SPRANGER 1916, S. 6).

Zu (3): Um 1900 war man sich in verschiedenen politischen Lagern darin einig, daß der Besuch der höheren Schule vornehmlich der Sicherung des sozialen Status diene und die

Jugend dadurch korrumpierte. AUGUST BEBEL machte dafür das „Reserveoffizierszeitalter“ verantwortlich, aber auch den Mangel an „Idealen und höherer zielbewußter Tätigkeit“ in der gesellschaftlichen Oberschicht. Die Folge sei eine „an Charakter und Wissen schwache, aber an Gesinnungstüchtigkeit und Strebertum starke Generation“ (*Die Frau*, Kap. 25). Der Erzieher des Kaisers, Prof. HINZPETER, stellte auf der Schulkonferenz von 1900 im Rückblick auf das vergangene Jahrzehnt eine „gewaltige“ Veränderung in der geistigen Atmosphäre fest: „Die persönliche geistige Entwicklung galt früher als hohes, erstrebenswertes Ziel, und jetzt gilt sie nur noch als Mittel zu erfolgreicher Betätigung im wilden Kampfe ums Dasein“ (GIESE 1961, S. 206). Die Resonanz, die eine schulkritische Belletristik fand, wird vor diesem Hintergrund verständlich. So zeigt etwa der Schlußteil von THOMAS MANNs „Buddenbrooks“ (1901) eindrucksvoll die Entwertung der Schulbildung auf dem Hintergrund ganz anderer Wertorientierungen in der Lebe(ns)welt; die Schule kann ihre Ansprüche nur noch autoritär durchsetzen. Zu einer „Charakterbildung“ im Sinne des Kaisers konnte sie nicht beitragen.

In dieser Situation fand die Sezession aus dem staatlichen Schulwesen in die „pädagogische Provinz“ der „Landerziehungsheime“ besondere Beachtung. Aus den von H. LIETZ gegründeten Heimen heraus entwickelten sich schon von 1903 an neue Reformalternativen, die vor allem auf „Freistudenten“ (die nicht in Korporationen eintraten) große Anziehungskraft ausübten (KINDT 1968, S. 479). Sowohl diese privaten Gründungen wie andere „Schulversuche“ konnten sich ebenso wie die Jugendbewegung auf eine Sensibilisierung für die Eigengesetzlichkeit der Kinder- und Jugendphase beziehen, die mehr von Künstlern und Psychologen als von Pädagogen ausgegangen war. In den Jugendbünden bestand jedoch wenig Neigung, sich auf ein Schulreformprogramm festlegen zu lassen. Auch die Vision einer „Jugendkultur“, die „über die Grenzen des Staatsinteresses und des völkischen Selbsterhaltungstriebes hinaus zu denken“ beanspruchte (G. WYNEKEN), schien ihnen zu hoch gegriffen zu sein. Ihre Eigenständigkeit zu betonen, war ihr gemeinsames Anliegen; eine Programmatik hätte die Varianten in der Auslegung des Auftrags zur Charaktererziehung gefährdet, aus denen die einzelnen Vereinigungen ihr Profil bezogen. Ein solches Bestreben hatte sich freilich schon früher, 1883, in der Organisation von „Schülerbibelkränzchen“, gezeigt, als sich diese, ohne kirchliche Leitung, „zur Ausbildung ihres Charakters in christlichem und patriotischem Geiste“ verpflichtet hatten (CORDIER 1926, S. 280). Doch jetzt war die Kluft gegenüber der Erwachsenenwelt tiefer geworden; das Verlangen nach „Ergänzung“ der erfahrenen Enkulturation verweist auf eine Identitätskrise, die man nicht durch eine fraglose Übernahme von neuen Orientierungen verdecken wollte.

Die gewollte Neutralität in wirtschaftlichen, politischen, konfessionellen Fragen verhinderte sogar eine gemeinsame Stellungnahme der Wandervogelbünde in sozialen Fragen, die die bürgerliche Jugend selber betrafen, als es 1913 um die Einbeziehung von Mädchen und Juden ging. Als es zur Aufnahme von Mädchen kam, zeigte sich im übrigen in der „sterilen Atmosphäre der Harmlosigkeit“ (BUSSE-WILSON 1925, S. 101), daß die Selbsterziehung hier zur Verinnerlichung der repressiven bürgerlichen Sexualmoral geführt hatte. Zu einer Abgrenzung kam es lediglich gegenüber den Ambitionen zur sportlich-militärischen Erziehung, als sich von 1909 an die von Erwachsenen geleitete „Pfadfinder- und Wehrkraftbewegung“ rasch ausbreitete. Militärische Übungsformen wurden als „nicht jugendgemäß“ abgelehnt; der Wandervogel beanspruchte „in seinen auf die freie Entfal-

tung aller jugendlichen Kräfte und auf die Erfassung des ganzen Menschen [!] gerichteten Lebensformen in allem die größere Tiefe“ (COPALLE/AHRENS 1954, S. 64).

Es fällt schwer, hinter solchem „Jargon der Eigentlichkeit“ (ADORNO) noch den rationalen Kern bürgerlicher Kulturkritik auszumachen. Von dieser hatte der Wandervogel als verbindliches Element nur die Attitüde der Distanzierung übernommen. Ihr folgte keine gemeinsame inhaltliche Entscheidung: eine Denkungsart, eben Charakter, sollte demonstriert werden. In welchem Maß dieses Insistieren auf freier Entscheidung bei gleichzeitiger Beachtung der Grenzen des gewährten Freiraums noch der bürgerlichen Tradition verpflichtet war, wurde nicht wahrgenommen, weil sich die Bewegung als unbürgerlich-frei ansah. Die Zielrichtung auf eine „neukonservative Reform“ (MÜLLER 1971) kann man dieser Phase der Wandervogelbewegung, wenn man den Begriff Reform ernst nimmt, schwerlich entnehmen. Durch eine solche Bezeichnung werden im übrigen gerade jene Schüler und Studenten zu Randerscheinungen erklärt, die durch die Institutionenkritik eines WYNEKEN zur Neubelebung der Jugendbewegung in ihrer „utopisch-progressiven Phase“ (ROSENBUSCH 1973) angeregt wurden. Zentral für die Selbsterziehung blieb vielmehr die Kultivierung von Formen des Protests.

Zu (4): Die Jugendbewegung und die „Pioniere“ der Reformpädagogik auf dem Gebiet der höheren Bildung waren – wenn man von den Landerziehungsheimen absieht – nur durch die Sympathie der Älteren für die Jugendbewegung und durch die gleiche sozio-kulturelle Ausgangsproblematik miteinander verbunden. Die Schulkonferenzen, die obrigkeitliche Erziehungspolitik hatten keine durchgreifende Reform des Schulwesens einleiten können, aber den Anstoß zur Diskussion geliefert; Schulkritik galt von nun an als erlaubt. Das Bildungsbürgertum sah sich auf den Weg des Experiments verwiesen (B. OTTO), das über neue Methoden freilich auch zur Veränderung von Wertorientierungen führen mußte. Als sich vom Gedanken der „Schulgemeinde“ her eine neue erziehungspolitische Konzeption abzeichnete, reagierten sogar die Älteren der jugendbewegten Elite mit Berührungsangst; um wieviel heftiger mußte die Reaktion auf die 1918 im Auftrag des Sozialdemokraten KONRAD HAENISCH von WYNEKEN verfaßte Aufforderung an die höheren Schulen sein, eine „Schulgemeinde“ und Schülerräte einzuführen! Der Gedanke, daß Lehrer „die älteren, helfenden und führenden Kameraden ihrer Schüler“ sein könnten, war weder für die Wandervögel noch später in Zeiten revolutionären Umbruchs für breite Massen der Schuljugend akzeptabel.

Doch wenn man die Zurückweisung „vorzeitiger“ Bindungen nicht als Flucht aus der Verantwortung, sondern als Frucht der Selbsterziehung ansieht, ergibt sich daraus die Erwartung einer hohen Motivation zum Engagement im Erwachsenenalter. Man verkürzt die Auswirkungen der Jugendbewegung, wenn man in ihr nur nach traditionsbildenden Impulsen für die Ausgestaltung einer „Jugendkultur“ sucht (welche im übrigen weitgehend von der gleichzeitigen Neuentdeckung der Kunst als pädagogischen Mediums angeregt wurde). Erziehungspolitisch weit bedeutender ist die Frage, ob die hochmotivierten, zur Elite aufgewerteten Angehörigen der Wandervogelbewegung jenseits des streng gehüteten Moratoriums zu einem inhaltlich definierten Engagement bereit waren. Als Gefahr muß gesehen werden, daß sie in pädagogischen Fragen dem selbsterprobten und um die Jahrhundertwende ja auch gebotenen Modell einer Erziehung zum Dezisionismus verhaftet blieben. Eine Untersuchung pädagogischer Einflußnahmen von Älterenzusam-

menschlüssen in der Weimarer Zeit steht freilich noch aus. Für die Zeit bis zum Weltkrieg wird man jedenfalls festhalten müssen, daß die Entstehung der Wandervogelbewegung eher die bestehenden Institutionen von der Notwendigkeit einer grundlegenden Reform entlastete, als daß sie dazu beitrug, der Selbsterziehung auch in der Schule Raum zu verschaffen.

Literatur

- AHLBORN, K.: Die freideutsche Jugendbewegung (Flugschrift des Dürerbundes 172). München 1917.
- AHRENS, H.: Die deutsche Wandervogelbewegung von den Anfängen bis zum Weltkrieg. Hamburg 1939.
- AUFMUTH, U.: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- BEBEL, A.: Die Frau und der Sozialismus (Neudruck der 50. Aufl. von 1910). Berlin 1979.
- BLOHER, H.: Geschichte des Wandervogels. In: KINDT, W. (Hrsg.): Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. Düsseldorf 1963, S. 33–62.
- BOHNENKAMP, H.: Jugendbewegung und Schulreform. In: KORN, E./SUPPERT, O./VOGT, K. (Hrsg.): Die Jugendbewegung. Welt und Wirkung. Düsseldorf 1963, S. 34–52.
- BOHNENKAMP, H.: Jugendbewegung als Kulturkritik. In: ROEGG, W. (Hrsg.): Kulturkritik und Jugendkult. Frankfurt/M. 1974, S. 23–37.
- BUSSE-WILSON, E.: Stufen der Jugendbewegung. Jena 1925.
- COPALLE, S./AHRENS, H.: Chronik der Deutschen Jugendbewegung I. Bad Godesberg 1954.
- CORDIER, L.: Evangelische Jugendkunde II: Die evangelische Jugend und ihre Bünde. Schwerin 1926.
- Der Anfang*. 1. Jahr. Berlin/Wien 1913.
- EISENSTADT, S. N.: Von Generation zu Generation. München 1966.
- FROBENIUS, E.: Mit uns zieht die neue Zeit. Eine Geschichte der deutschen Jugendbewegung. Berlin 1927.
- FURCK, C. L.: Das unzeitgemäße Gymnasium. Weinheim 1965.
- GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- GIESECKE, H.: Die Jugendarbeit. München 1971.
- GILLIS, J. R.: Geschichte der Jugend. Weinheim 1980.
- GURLITT, L.: Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin ⁵1902.
- HOFFMANN, D.: Politische Bildung 1890–1933. Hannover 1970.
- KARL, W.: Jugend, Gesellschaft und Politik im Zeitraum des Ersten Weltkrieges. (Miscellanea Bavarica Monacensia. Bd. 48.) München 1973.
- KINDT, W. (Hrsg.): Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896–1919. Düsseldorf 1968.
- LINSE, U.: Die Jugendkulturbewegung. In: VONDUNG, K. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen 1976, S. 119–137.
- LÜTKENS, CH.: Die deutsche Jugendbewegung. Ein soziologischer Versuch. Frankfurt/M. 1925.
- MÜLLER, J.: Die Jugendbewegung als deutsche Hauptrichtung neukonservativer Reform. Zürich 1971.
- NATORP, P.: Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung. (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft. Bd. 22,1.) Jena 1914.
- RAAPKE, H. D.: Das Problem des freien Raums im Jugendleben. Weinheim o. J. (1958).
- ROESSLER, W.: Jugend im Erziehungsfeld. Düsseldorf 1957.
- ROSENBUSCH, H. S.: Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. Frankfurt/M. 1973.
- ROSENMAYR, L.: Jugendbewegung und Jugendforschung. In: ROEGG, W. Hrsg.: Kulturkritik und Jugendkult. Frankfurt/M. 1974, S. 61–85.
- SCHMOLDT, B.: Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts 1900–1930. Frankfurt/M. 1980.
- SPRANGER, E.: Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik. Berlin 1916.
- STERNBERGER, D.: Ich wünschte ein Bürger zu sein. Frankfurt/M. 1967.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973.